

Wenn *familia* nicht *Familie* bedeutet

Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords

Leoni Janssen^{1,*}

¹ *Bergische Universität Wuppertal*

* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal, Zentrum für Graduiertenstudien,
Campus Griffenberg, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
leoni.janssen@wdgintern.de*

Zusammenfassung: Angesichts einer zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft sind die Themen kultureller, interkultureller und transkultureller Bildung sowie der Mehrsprachigkeit aus aktuellen sprachdidaktischen Diskussionen nicht mehr wegzudenken. In der Lateindidaktik wurde jedoch bisher kaum grundlegend aufgearbeitet, was unter kulturellem, interkulturellem und transkulturellem Lernen im Kontext von Spracherwerb und Mehrsprachigkeit zu verstehen ist oder wie diese Ansätze in den Elementarunterricht implementiert werden können. Der vorliegende Artikel widmet sich der Verbindung von Sprache und Kultur und stellt ein erstes Modell vor, das kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen an das Verständnis und die Reflexion von Lehrbuchtexten anbindet. Eine zentrale Rolle in diesem Modell nimmt die Hotword-Methode aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache ein, mit welcher auf kulturelle Deutungsmuster in den Konzepten lateinischer Vokabeln fokussiert werden kann.

Schlagerwörter: Lateinunterricht, interkulturelle Bildung, transkulturelle Bildung, Hotwords



1 Die antike Kultur als das „nächste Fremde“

Die Frage, wie sich kulturelles Lernen am Gegenstand einer untergegangenen und zeitlich in weiter Ferne liegenden Kultur gestalten kann, beschäftigt die altsprachliche Didaktik bereits seit den 1970er-Jahren: Im Zuge der von Saul B. Robinsohn angestoßenen Diskussion über die Gegenwartsrelevanz der alten Sprachen geriet auch die antike Kultur in den Fokus der Latein- und Griechischdidaktiker*innen; mit dem Konzept der historischen Kommunikation (z.B. Maier, 1997) und dem des existenziellen Transfers (Munding, 1985) wurden bis heute gültige Ansätze entwickelt, wie die Kultur der Antike gezielt in den altsprachlichen Unterricht eingebunden werden kann (vgl. Fritsch, 1991, S. 7; Kipf, 2006, S. 271f., 444). Zum Leitgedanken aller didaktischen Auseinandersetzungen avancierte dabei das Dictum des Philologen Uvo Hölscher (1965, S. 81), der sich endgültig von einer humanistisch-idealisierten Darstellung der Antike verabschiedete und die antike Kultur als das uns „nächste Fremde“ bezeichnete – eine Formel, die so häufig zitiert wurde, dass sie mittlerweile schon fast zu einem Allgemeinplatz im latein-didaktischen Diskurs über kulturelles Lernen geworden ist.¹ Für die Auseinandersetzung mit Kultur im Lateinunterricht lohnt es sich aber, das jeweils „nächste Fremde“ der antiken Kultur genau in den Blick zu nehmen: Aufgrund der besonderen Geschichte des Lateinischen wurden die lateinische Sprache und die antike Kultur über viele Jahrhunderte hinweg tradiert, weshalb sie auch heute noch Bestandteil v.a. europäischer Sprache und Kultur sein können. Allerdings begegnen uns heute nicht die antiken Phänomene selbst, sondern nur deren Weiterentwicklungen, die im Laufe der Jahrhunderte an neue sprachliche und kulturelle Kontexte angepasst und transformiert wurden (vgl. Bergemann, Dönike, Schirmmeister, Toepfer, Walter & Weitbrecht, 2011). Dadurch haben sich ursprüngliche Bedeutungen verändert oder wurden von neuen semantischen Inhalten überlagert: Auch wenn einem ein lateinisches Wort oder ein kulturelles Gut der Römer sehr bekannt vorkommen mag, entstammt es in seinen Ursprüngen unter Umständen fremden Kontexten und Sinnhorizonten, die mit der gegenwärtigen Welt nur wenig gemein haben können. Das heutige Verhältnis zur Antike ist also geprägt sowohl durch das Fremde als auch durch das Vertraute und wird somit spannungsreich (vgl. Kipf, 2006, S. 351). Das aber bietet die Chance, im Lateinunterricht ein scheinbar vertrautes kulturelles Phänomen fremd werden zu lassen oder Fremdes ein Stück weit vertraut zu machen – und dies gezielt für die Ausbildung einer kulturellen Kompetenz im Lateinunterricht zu nutzen, die auch Aspekte interkulturellen und transkulturellen Lernens miteinschließt.

Während bisherige Ansätze zur Auseinandersetzung mit der antiken Kultur vor allem für den Lektüreunterricht durchdacht wurden (vgl. Maier, 1984; Munding, 1985; Maier, 1997), legt der vorliegende Artikel seinen Fokus auf den in diesem Kontext weniger beachteten Sprach- bzw. Lehrbuchunterricht. Folglich soll den Fragen nachgegangen werden,

- (a) wie das Lernpotenzial des „nächsten Fremden“, des ambigen Verhältnisses von Identität und Alterität, bereits in der Arbeit mit der lateinischen Sprache, der Sprachreflexion sowie im Kontext von Lehrbuchtexten genutzt werden kann;
- (b) auf welche Weise auch die Herkunftssprachen der Lateinschüler*innen beim kulturellen, interkulturellen und transkulturellen Lernen im Sprachunterricht als Ressource dienen können.

Ausgangspunkt der Überlegungen bildet die Hotword-Methode des Deutschdidaktikers Hans Jürgen Heringer (2008), die darauf abzielt, die Thematisierung von kulturell besonders aussagekräftigen Lexemen mit interkulturellen Lernprozessen zu verbinden. Der Beitrag soll zeigen, welche Potenziale die Hotword-Methode für die Konzipierung kulturellen, interkulturellen und transkulturellen Lernens im sprachsensiblen lateinischen

¹ Zur Kritik an der unhinterfragten Übernahme dieser Formel vgl. Grethlein (2018).

Sprachunterricht bietet. Vorab soll jedoch erläutert werden, was im Kontext dieses Beitrags unter kulturellem, interkulturellem und transkulturellem Lernen im Lateinunterricht verstanden wird.

2 Was bedeutet kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen im Lateinunterricht?

Im Zusammenhang mit (inter)kulturellem Lernen zeigen sich in der Lateindidaktik definitorische Leerstellen, die es für die Ausarbeitung eines kulturdidaktischen Konzepts zu bestimmen gilt. Zum einen ist in der Lateindidaktik unter Berücksichtigung kulturwissenschaftlicher Forschung bisher noch wenig diskutiert worden, wie „Kultur“ im Kontext kulturellen Lernens definiert werden soll.² Da „Kultur“ keinen festumrissenen Gegenstand bezeichnet, sondern vielmehr als komplexer „Suchbegriff“ (Baecker, 2012, S. 7) verstanden wird, der für verschiedene Diskurstraditionen und Begriffsverständnisse stehen kann,³ muss hier konzeptuelle Klarheit geschaffen werden (vgl. Delanoy, 2014, S. 19). Zum anderen fand im letzten Jahrzehnt aufgrund der zunehmenden kulturellen Heterogenität der Lateinschüler*innen auch der Begriff der Interkulturalität Eingang in den lateindidaktischen Diskurs, der die Diskussionen um kulturelles Lernen unreflektiert ersetzt zu haben scheint (vgl. Kipf, 2014, S. 39; Kühne, 2018, S. 80f.). Hinzu kommt, dass Interkulturalität ein weiteres komplexes Forschungsfeld mit einer „verwirrende[n] Vielfalt unterschiedlicher Begrifflichkeiten“ darstellt, die nicht immer klar voneinander abzugrenzen sind (Altmayer, 2006, S. 46; vgl. auch Jäger, 2013, S. 33) – auf die Diskussionen zum Verhältnis von kulturellem, interkulturellem und transkulturellem Lernen in der Didaktik der modernen Fremdsprachen sei hier nur verwiesen.⁴

Das kulturdidaktische Konzept dieses Beitrags basiert im Wesentlichen auf dem Kulturverständnis des Deutschdidaktikers Claus Altmayer (2004, 2006). Altmayer legt seinem Ansatz eine semiotische und wissensorientierte Deutung von Kultur zugrunde, wie sie auch in der interkulturellen Bildung bzw. Sprachdidaktik vertreten wird. Nach diesem Verständnis besteht „Kultur“ aus von Menschen vorgenommenen Bedeutungskonstruktionen, Sinnzuschreibungen, Vorstellungen und Werten, die verschiedene Gruppen zur Weltdeutung nutzen und die in mentalen, materiellen und sprachlichen Produkten ihren Ausdruck finden können (vgl. Altmayer, 2004, S. 23; vgl. auch Nieke, 2008, S. 50; Auernheimer, 2016, S. 77). Altmayer (2006, S. 51) zufolge bilden die einzelnen Weltdeutungen bestimmte Muster, die wir im Laufe des Lebens erlernen, die in der Interaktion in der Regel als selbstverständlich vorausgesetzt werden, die aber auch diskutiert und neu verhandelt werden können. „Kultur“ definiert Altmayer folglich als „den Be-

² Die interkulturellen Beiträge der Lateindidaktik übernehmen ihre Definition von „Kultur“ aus der interkulturellen Bildung (vgl. Jäger, 2013, S. 35; Kipf, 2014, S. 37f.; Nickel, 2019, S. 235f.).

³ So finden sich in lateindidaktischen Texten verschiedene Konzeptionen von Kultur. Sie beziehen sich zum einen auf die sog. „Hochkultur“, also Philosophie, Literatur, Kunst und damit vor allem auf intellektuelle und ästhetisch-kulturelle Phänomene, und setzen diese in einen Zusammenhang mit der Geschichte der europäischen Kulturentwicklung und dem Ziel der Europabildung (vgl. z.B. Maier, 1995; Kipf, 2008). Dieses Konzept steht in enger Verbindung mit dem humanistisch geprägten Kulturbegriff, der auf eine geistig-moralische Bildung durch Kultur und Werteerziehung abzielt. Zum anderen kann kulturelles Lernen im Kontext des sog. weiten Kulturbegriffs angesiedelt werden, der im Lateinunterricht traditionell in der sogenannten „Realienkunde“ präsent ist und auch römische Alltagskultur miteinschließt (vgl. Janssen, 2020a). Im Kontext der interkulturellen Lateindidaktik hingegen wird von einem nicht-essenzialistischen und dynamischen Konzept von „Kultur“ ausgegangen, das auf einem hermeneutisch-interpretativen Kulturverständnis beruht und eventuelle kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten der Lateinschüler*innen mitberücksichtigt (vgl. Jäger, 2013, S. 35; Kipf, 2014, S. 37; 2017a; Nickel, 2019).

⁴ Während Delanoy (2014, S. 31) für eine Integration des transkulturellen Ansatzes in das interkulturelle Paradigma plädiert, verzichtet Altmayer (2004, 2006) vollständig auf eine Unterscheidung zwischen kulturell, interkulturell und transkulturell und fasst seine Überlegungen unter den Oberbegriff „kulturell“. Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Lernziele behalte ich diese Begrifflichkeit dennoch bei und bemühe mich um definitorische Abgrenzung.

stand an ‚kulturellen Deutungsmustern‘, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht“ (Altmayer, 2006, S. 51). Dies umfasst also auch all jene Vorstellungen und Wissensstrukturen, die hinter Wörtern und Texten stehen. Auch kulturspezifische Konzepte hinter Lexemen, Phrasen, Sätzen und Texten stellen Repräsentationen kultureller Deutungsmuster dar (vgl. Altmayer, 2006, S. 52). In der Regel werden sie in der Kommunikation als bekannt angenommen und nicht expliziert – kein lateinischer Autor wird es für nötig halten, zu definieren, was genau er unter *familia*, *civis Romanus* oder *deus* versteht. Er geht vielmehr davon aus, dass seine Leser*innenschaft über dieselben kulturellen Deutungsmuster bzw. Konzepte verfügt wie er. Die Lernenden einer Fremdsprache allerdings müssen sich die fremden kulturellen Deutungsmuster, die in fremdsprachigen Texten transportiert werden, neu aneignen. Aus diesem Grunde führt Altmayer (vgl. 2006, S. 52) als ein wesentliches Ziel des kulturellen Lernens an,

„dass der Fremdsprachenunterricht die Lerner vor allem zur Partizipation an den in der fremden Sprache geführten Diskursen befähigen sollte. Diskurse aber funktionieren [...] auf der Grundlage eines kulturellen Wissensvorrats, der sich in Form von kulturellen Deutungsmustern konkretisiert. Teilhabe oder Partizipation an den in der Zielsprache geführten Diskursen setzt also die Vertrautheit mit den Deutungsmustern, von denen in diesen Diskursen Gebrauch gemacht wird, die in Diskursen bestätigt oder in Frage gestellt werden und auf die die Diskurse sich affirmativ oder kritisch beziehen, voraus.“

Dieser Gedanke deckt sich mit den bisherigen Ansätzen kulturellen Lernens im Lateinunterricht, in welchen von der „dienenden Funktion“ der antiken Kultur zur Sicherstellung des Textverständnisses gesprochen wird (vgl. Bode, 2008, S. 72f.; Glücklich, 2008, S. 235; Kuhlmann, 2015a; Kuhlmann, Eickhoff, Horstmann & Rühl, 2010, S. 15f.). Der Mehrwert kulturellen Lernens liegt allerdings nicht allein in einem besseren Textverstehen. Altmayer (2006, S. 55) zufolge reflektieren die Schüler*innen durch die Auseinandersetzung mit den fremdkulturellen Deutungsmustern in den Texten ihre bereits bestehenden Deutungsmuster. Sie strukturieren sie um und entwickeln sie weiter, bis sie den im Text angebotenen kulturellen Deutungsmustern einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben können.

Auch wenn Altmayer (2006, S. 46–49) den Begriff „interkulturell“ problematisiert und zu überwinden sucht, seien die Schnittmengen mit der interkulturellen Bildung hier aufgeführt. Denn nach dem in diesem Beitrag vertretenen Verständnis von „Interkulturalität“⁵ setzt interkulturelles Lernen gerade an den fremden und neuartigen kulturellen Deutungsmustern und Konzepten an und nutzt die Spannung, die „zwischen“ den etablierten eigenen und den neuen, im Fremdsprachenunterricht kennengelernten Weltdeutungen entsteht. Diese irritiert, fordert zum Denken heraus und stellt eingespielte Gewissheiten in Frage (vgl. Nohl, 2014, S. 65; vgl. auch Kipf, 2017a, S. 38f.; Schauer, 2020,

⁵ Der Begriff „interkulturell“ steht für ein Programm zur konstruktiven, gerechten und reflektierten Gestaltung von Interaktionen im Kontext kultureller Vielfalt und fokussiert in der Regel auf Differenzen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich in einer Gesellschaft oder einer Klasse verschiedene Kulturen „begegnen“ (vgl. z.B. Altmayer, 2006, S. 46; Hallet, 2007, S. 35; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 110, 119f.; Nohl, 2014, S. 87; Auernheimer, 2016, S. 15, 19f.). Vielfach wird kritisiert, dass dem interkulturellen Ansatz ein essenzialistisches Kulturverständnis zugrunde liegt, das der Realität der vielfach pluralen kulturellen Zugehörigkeiten der Schüler*innen nicht entspricht und mit der inhärenten Dichotomie von „fremd“ und „eigen“ zu Zuschreibungen und Ausgrenzungen führen kann (vgl. Altmayer, 2006, S. 48f.; Hauenschild, 2010, S. 157). In diesem Artikel soll „interkulturelles“ Lernen deshalb nicht auf der Basis verschiedener, aufeinandertreffender Kulturen basieren, sondern nur auf dem Spannungsverhältnis zwischen eigenen individuellen Deutungsmustern (unabhängig davon, welcher Kultur sie zuzurechnen sind) und neuartigen und ggf. irritierenden kulturellen Deutungsmustern, die uns aus der Antike überliefert sind. Dieses Spannungsverhältnis kann besondere Reflexionsanlässe bieten (vgl. Altmayer, 2006, S. 54f.; Nohl, 2014, S. 63; Kipf, 2017a, S. 38). Altmayer fasst die hier unter „interkulturellem Lernen“ aufgeführten Lernziele ebenfalls unter „kulturelles Lernen“. Zur Unterscheidung der unterschiedlichen Lernziele greife ich dennoch auf die differenzierende Terminologie „kulturell“ und „interkulturell“ sowie „transkulturell“ zurück (ähnlich argumentiert auch Siepmann, 2014, S. 172).

S. 50). Das Nachdenken, kritische Hinterfragen, Reflektieren und Beurteilen eines kulturellen Phänomens „im Stande der Möglichkeiten“ (Hölscher, 1965, S. 81) erfolgt im Lateinunterricht in Form der historischen Kommunikation mit einem im Lateinischen repräsentierten Deutungsmuster oder seines existenziellen Transfers (im Anschluss an Maier, 1997, und Munding, 1985; vgl. auch Kipf, 2017a, S. 38f.; Schauer, 2020, S. 51). Damit dieser Auseinandersetzungsprozess differenziert und reflektiert abläuft, hat die interkulturelle Pädagogik verschiedene Strategien interkultureller Verständigung benannt:

- (1) Perspektivwechsel: Mithilfe eines Perspektivwechsels wird ein multiperspektivischer Blick eingeübt. Bei der Betrachtung eines kulturellen Phänomens und der Bewertung eines kulturellen Deutungsmusters wird auch die Sicht derjenigen eingenommen, die dieses Deutungsmuster vertreten. Dieser Schritt kann nur auf der Basis ausreichender Kenntnisse über die antike römische Kultur erfolgen; er ist aber notwendig, damit die Schüler*innen eine differenzierte Einordnung und Stellungnahme zum Konzept vornehmen können und auf diesem Wege auch ihr eigenkulturelles Orientierungssystem hinterfragen (vgl. Auernheimer, 2016, S. 86, 143f.; vgl. auch Nickel, 2019, S. 240).
- (2) Reflexion jener Elemente, die die eigene Bewertung des neuartigen Deutungsmusters unbewusst beeinflussen können: Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder (Stereotype und Vorurteile) und die Differenz der kulturspezifischen Codes bzw. Kulturstandards (vgl. Auernheimer, 2016, S. 111–117).⁶

Da die antike Kultur in zeitlicher Distanz liegt und daher von allen Schüler*innen ungeachtet ihrer Herkunftskultur als neutral empfunden wird, kann der Lateinunterricht als „ressentimentfreier Experimentierraum dienen, in dem auf gewissermaßen sicherem Terrain kulturelle Unterschiede erkannt, diskutiert und verarbeitet werden“ (Schauer, 2020, S. 50; vgl. auch Freund, 2017, S. 17f.; Nickel, 2019, S. 241). Dies impliziert auch, dass die Komplexität einzelner kultureller Deutungsmuster gegebenenfalls auf einzelne Aspekte reduziert werden kann, um sie für die Schüler*innen überschaubarer zu machen (vgl. Jäger, 2013, S. 51). Die antike Kultur als „Diskurs auf Abstand“ bietet den Schüler*innen somit die Möglichkeit, sich in einem geschützten Dialograum in der kritischen Stellungnahme zu fremdkulturellen Deutungsmustern einzuüben (vgl. Schauer, 2020, S. 50f.).⁷

Der transkulturelle Ansatz – anders als das interkulturelle Lernen nach eben dargestellter Auffassung – fokussiert nicht auf zum Denken herausfordernde Differenzen zwischen verschiedenen kulturellen Deutungsmustern, sondern nimmt die Potenziale der kulturellen Ähnlichkeiten in den Blick.⁸ Folglich werden beim transkulturellen Lernen all jene kulturellen Elemente zum Lerngegenstand gemacht, die über Kulturgrenzen hinweg wirksam sind oder an eine andere Kultur weitergegeben wurden und deshalb in verschiedenen Kulturen zu finden sind. Hier geraten also größere kulturelle Zusammenhänge in den Blick: Wie „eigen“ ist die eigene Kultur? Welche Rolle spielen Hybridisierungen für Kultur- und Sprachentwicklungen? Welche Rolle spielt dabei das „Fremde“? Aufgrund der besonderen Geschichte des Lateinischen bietet der Lateinunterricht, ähnlich dem Englischunterricht, hier besondere Potenziale. Latein etablierte sich als Prestigesprache der Mächtigen im gesamten Imperium Romanum und wurde nach dem Ende des römischen Reichs als Verkehrssprache des Mittelalters zu einer transkulturellen Sprache ohne nationale Bindung (vgl. Leonhardt, 2009; Kuhlmann et al., 2010, S. 12;

⁶ Für die Lateindidaktik aufgearbeitet findet sich der Ansatz Auernheimers bei Jäger (2013), Kipf (2014, 2017a), Nickel (2019).

⁷ Die Wichtigkeit einer kritischen und nicht affirmativen Auseinandersetzung begründet Altmayer (2004, S. 71).

⁸ Der transkulturelle Ansatz geht auf Wolfgang Welsch (z.B. 1994, 2012, 2017) zurück und wurde z.B. von Hauenschild (2010) für die Grundschuldidaktik und u.a. von Delanoy (2014) und Siepman (2014) für die Englischdidaktik entscheidend ausdifferenziert.

Janssen, 2020b). Dadurch kann am Beispiel der antiken Kultur gezeigt werden, welche Bedeutung kulturelle *contact zones* für Sprach- und Kulturentwicklungen haben. Die antike römische Kultur und Sprache wurden durch kulturelle Einflüsse von außen mitgestaltet, prägten aber auch selbst durch ihre Rezeption und Transformation zahlreiche Kulturen und Sprachen der nachfolgenden Jahrhunderte (vgl. Kipf, 2017a, S. 40, 43; Freund, 2017, S. 20f.; Janssen 2020b; Schauer, 2020, S. 50). Außerdem kann Latein einen Einblick darin geben, wie Menschen in den letzten zweitausend Jahren gedacht und gefühlt haben. Dabei können jene Bedürfnisse und Ideen hervortreten, die alle Zeiten überdauern und damit als „anthropologische Konstanten“ (Maier, 1984, S. 120) interpretiert werden können. Aus diesem Grund hat „Latein [...] etwas zu bieten, worauf wir bei den modernen Fremdsprachen noch lange warten müssen: Eine zweitausendjährige Geschichte, an der sich die Langzeitentwicklung bestimmter Konstellationen studieren lässt“ (Leonhardt, 2009, S. 15). Wenn im Lateinunterricht transkulturelle Phänomene und Prozesse der Kulturmischung offengelegt werden, kann er dazu beitragen, das national „Eigene“ zu dekonstruieren und die Bedeutung des „Fremden“ für die Weiterentwicklung des „Eigenen“ einsichtig zu machen (vgl. hierzu Matz, Rogge & Siepmann, 2014, S. 9). Ziel ist also die Vermittlung eines offenen Konzepts von „Kultur“, das es den Schüler*innen erleichtern soll, unterschiedliche kulturelle Anteile in einer transkulturellen Identität zu integrieren und Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur zu Fremdkultur zu denken (vgl. Hauenschild, 2010, S. 157; Matz et al., 2014, S. 8).

3 Kultur, die sich in Worten widerspiegelt: Hotwords im Lateinunterricht

Wenn kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen auch in der Lehrbuchphase von authentischen Zeugnissen römischer Kultur ausgehen soll, dann richtet sich der Blick auf die lateinische Sprache selbst: Nicht nur in lateinischen Originaltexten, sondern auch in lateinischen Lexemen sind authentische kulturelle Deutungsmuster repräsentiert. Sprache selbst kann als kulturelles Phänomen gelten (vgl. Kuße, 2012, S. 21). Die Frage nach dem Einfluss von Kultur auf Sprache und vice versa ist komplex und beschäftigte in den letzten Jahrtausenden bereits viele Sprach- und Kulturphilosoph*innen, Anthropolog*innen, Übersetzer*innen und Linguist*innen, ohne dass diese bisher zu einer eindeutigen Antwort gelangen konnten.⁹ Aktuelle Ansätze gehen von der kognitionspsychologischen Annahme aus, dass man die Bedeutung eines Wortes dem Wort selber nicht ansieht und die Wortbedeutung selbst nur in unseren Köpfen existiert; die Bedeutung wird erst vom Menschen kreiert. So speichern wir in unserem mentalen Lexikon zum Laut- und Schriftbild der Begriffe immer auch unsere Vorstellung des Bezeichneten ab, also eine mentale Beschreibung, die in der Linguistik Konzept genannt wird (vgl. Heringer, 2007, S. 30; Löbner, 2015, S. 321). Diese kann aufgrund von persönlichen Erfahrungen, aber auch aufgrund kulturspezifischer Prägung unterschiedlich ausgestaltet sein (vgl. Kühn, 2006, S. 56; Kuhlmann et al., 2010, S. 15f.; Löbner, 2015, S. 361), wie am Beispiel „Familie“ verdeutlicht werden kann: Während durchschnittliche Mitteleuropäer*innen mit dem Begriff „Familie“ wohl die prototypische Vorstellung von Vater und Mutter mit zwei Kindern verbinden mögen, wird in Kulturen mit Großfamilien, die unter einem Dach leben, oder in einer Patchworkfamilie das Konzept von „Familie“ jedoch unter Umständen ganz anders ausfallen. Genauso ist das Konzept hinter dem lateinischen *familia* stark kulturspezifisch geprägt: Dieser Begriff steht für eine ganz andere Vorstellung von „Familie“, als wir sie heute kennen, nämlich die einer Organisationseinheit, in der der Familienvater die oberste Macht und sogar Gerichtbarkeit über seine *familia* hat. Folglich bezeichnet *familia* alles, was zu seinem Einflussbereich

⁹ Für einen Überblick zu verschiedenen Ansätzen über den Zusammenhang von Sprache und Denken bzw. Kultur vgl. z.B. Trabandt (2006) und Deutscher (2014).

gehört, also folgerichtig auch Sklav*innen, Klient*innen und Besitztümer, und stellt eine eigene gesellschaftlich-organisatorische Untereinheit mit repräsentativer Funktion dar (vgl. Wirbelauer, 2004, S. 162–166). Die Konzepte hinter vermeintlich vertrauten und äquivalenten Wörtern können also kulturell geprägt sein und sehr unterschiedlich ausfallen.

Auf Wörtern, deren kulturspezifischer Konzeptanteil so hoch ist, dass sie ohne kulturelles Wissen nicht verstanden werden können, basiert die Hotword-Methode, die im Kontext interkultureller Fremdsprachendidaktik entwickelt wurde. Heringer (2008, S. 179), auf den der Ansatz der Hotwords zurückgeht, definiert sie als

„einzelne Wörter, die durch wichtige kulturelle Tatsachen geprägt wurden. Hotwords bringen sie auf den Punkt und kondensieren ihre wesentlichen Elemente. Es sind Wörter, die jede Menge Kultur enthalten, kulturell aufgeladen [...] [sind]. Hotwords muss man verstehen und erklären, sie sind nicht eindeutig bestimmbar. Es sind Wörter, deren Bedeutung in einem Wörterbuch nachzuschlagen wenig sinnvoll ist. Wörterbücher sind zu karg. Um diese Wörter zu verstehen, muss man in die Kultur der Sprache eintauchen. Nur so kann man zu einem wirklichen Verstehen gelangen, nur so erwirbt man sich die nötige kommunikative Kompetenz.“

Dieser Ansatz aus der Deutschdidaktik ist auch für den Lateinunterricht relevant. Auch hier werden Schüler*innen mit fremden kulturellen Konzepten hinter lateinischen Begriffen konfrontiert, die es zu erklären und zu verstehen gilt, um das Sprachverständnis sicherzustellen. Der Ansatz kann darüber jedoch noch hinausreichen, da in einem sprachsensiblen Lateinunterricht nicht nur das Lateinische thematisiert wird. Es fungiert vielmehr als Vergleichsbasis, über die auch das Deutsche und die Herkunftssprache mit dem Lateinischen in Bezug gesetzt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht werden können (vgl. Kipf, 2014; Große, 2015; Kipf, 2017b). Nach diesem Modell sind nicht nur die römischen kulturellen Konzepte Lerngegenstand, sondern auch die der deutschen oder herkunftssprachlichen äquivalenten Begriffe. Dadurch kann das Konzept der lateinischen Hotwords in das besondere Spannungsverhältnis des „nächsten Fremden“ eingeordnet werden. Unter Einbezug der Herkunftssprachen der Schüler*innen können sich ganz unterschiedliche Begegnungen mit dem Fremden und verschiedene Spannungsverhältnisse von „nah“ und „fremd“ ergeben, wie mithilfe der Systematisierung auf der folgenden Seite verdeutlicht werden soll (in der mittleren Spalte am Beispiel des Türkischen).

Bei der ersten Gruppe von Hotwords handelt es sich um Wörter, die auf der oberflächlichen strukturellen sprachlichen Ebene ähnlich sind, aber durch Transformation und Anpassung an andere kulturelle Kontexte im Laufe der Zeit ein anderes kulturelles Konzept bezeichnen. Diese Wörter, die auch als „false friends“ bezeichnet werden, sind aufgrund ihrer Ambiguität besonders brisant. Ihre kulturspezifischen Konzeptanteile müssen geklärt werden, weil gerade hier Missverständnisse auftreten können, die das Textverständnis beeinträchtigen. Gleichzeitig können diese Begriffe aber zeigen, dass auch scheinbar Vertrautes unerwartete Inhalte bieten kann. Die Hotwords aus dieser Kategorie bieten also die Chance, die Schüler*innen für die Rolle unterschiedlicher kultureller Kontexte zu sensibilisieren und sie das Phänomen des Sprachwandels genauer betrachten zu lassen. Dazu bieten sich vor allem Sprachen derselben Sprachfamilie an, aber auch Entlehnungen in außereuropäische Sprachen. Die Schüler*innen werden dabei dazu angeleitet, genauer hinzusehen und unter die strukturelle Oberfläche von Sprache zu blicken.

Lateinische Hotwords

z.B. <i>familia</i> – dt. „Familie“, engl. „family“, rum. „familie“ <i>religio</i> – dt. „Religion“, engl. „religion“, filip. „relihiyon“ <i>res publica</i> – dt. „Republik“, engl. „republic“, russ. „республика“ [respublika] etc.	z.B. <i>avunculus/patruus</i> – türk. „dayı/amca“ <i>fatum</i> – türk. „kader“ <i>vota facere</i> – türk. „adak adamak“ <i>in matrimonium ducere/nubere</i> – türk. „evlenmek/almak“ etc.	z.B. <i>imperium, mos maiorum, pietas, Lares, toga virilis, inferi, auspicium, consecratio, salutatio</i> etc.
ähnliche sprachliche Realisation	unterschiedliche sprachliche Realisation	unterschiedliche sprachliche Realisation
Fokussierung auf unterschiedliches kulturelles Konzept	Fokussierung auf ähnliches kulturelles Konzept	Fokussierung auf unterschiedliches kulturelles Konzept

Sprachvergleich innerhalb einer Sprachfamilie oder mit Lehnwörtern



Transformationen und Bedeutungswandel

Sprachvergleich potenziell mit allen Sprachen möglich



transkulturelle Phänomene



sprachliche und kulturelle Vielfalt

Abbildung 1: Das Verhältnis von „nah“ und „fremd“ in lateinischen Hotwords (eigene Darstellung)

Die zweite Gruppe vereint all jene Hotwords, die zwar eine unterschiedliche sprachliche Realisierung aufweisen, bei deren Thematisierung aber die Ähnlichkeiten in den kulturspezifischen Konzepten in den Fokus genommen werden. Im Mittelpunkt steht hier die Transzendierung des Fremden: Obwohl ein Phänomen einer fremden Kultur entstammt, kann es dennoch vertraute Elemente aufweisen. In einem Sprachvergleich dieser Art können potenziell alle Sprachen mitaufgenommen werden, sofern mit dem Lateinischen vergleichbare Konzepte vorhanden sind. Dies soll hier am Beispiel des Türkischen kurz erläutert werden: So ist das Schrift- und Lautbild von z.B. *avunculus* und *patruus* auf der einen Seite und dem türkischen „dayı“ bzw. „amca“ zwar völlig verschieden; dennoch liegt beiden Wortpaaren ein ähnliches Konzept zugrunde, nämlich das der verbalen Unterscheidung, ob es sich um den Bruder des Vaters oder der Mutter handelt. Als produktiv können hier außerdem die Begriffe für „heiraten“ gelten: Obwohl die sprachlichen Ausdrücke unterschiedlich sind, sind die Konzepte in manchen Punkten vergleichbar. Das Lateinische unterscheidet zwischen *in matrimonium ducere* („in die Ehe führen“ als „Heiraten“ des Mannes) und *nubere* („einen Schleier tragen“ als „Heiraten“ der Frau), wobei das kulturelle Konzept den Begriff deutlich mitbestimmt. Der türkische Begriff bildet dies zwar nicht ab,¹⁰ aber auch in der Türkei gibt es einen ähnlichen Brauch, wie er in der lateinischen Phrase *in matrimonium ducere* deutlich wird, da der Bräutigam

¹⁰ Allerdings bildet sich auch im türkischen Wort für heiraten „evlenmek“ ein kulturell geprägtes Konzept ab: Es enthält das Wort „Haus“, türk. „ev“, und spielt darauf an, dass das Ehepaar nach der Hochzeit einen eigenen Haushalt gründen wird.

seine Braut am Tag der Hochzeit in ihrem Elternhaus abholt und zu seinem Haus oder zur Festhalle führt. Hierfür kann im Türkischen das Lexem „almak“ verwendet werden, das auf Deutsch „nehmen“ bedeutet. Dieser Begriff gilt wie im Lateinischen auch nur für den heiratenden Mann und verdeutlicht die aktive Rolle des Bräutigams. Auch die Verschleierung der Braut ist eine Tradition, die sich auch in Deutschland und in der Türkei sowie in vielen weiteren Kulturen wiederfinden kann, sodass hier ähnliche Konzepte vorzuliegen scheinen. Die Beispiele aus dieser Kategorie verdeutlichen somit, dass ein fremdes Wort auch etwas Vertrautes bezeichnen kann, sozusagen als „fremdes Nächstes“. Da hier keine Sprachverwandtschaft, sondern allgemeinemenschliche, weit verbreitete Konzepte zugrunde liegen, können hier auch Sprachgrenzen überschritten werden. Über das Lateinische ist u.U. auch ein produktiver Brückenschlag zu den Herkunftssprachen möglich, der das lateinische kulturelle Konzept aus einer weiteren Perspektive zu beleuchten vermag.

Bei der letzten Kategorie schließlich stehen nicht die Ähnlichkeiten im Vordergrund, sondern die Fremdheit und damit auch die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten. Hier wird auf all jene Bedeutungsfacetten lateinischer Begriffe fokussiert, die in den zum Sprachvergleich herangezogenen Sprachen keine Entsprechungen finden und damit ein zunächst fremdes Konzept darstellen. Zu dieser Gruppe gehören vor allem jene Wörter, die nur schwer in andere Sprachen übersetzt werden können, wie z.B. *imperium*, *auspicium* oder *salutatio*. Für das jeweilige lateinische Konzept findet sich keine einfache Entsprechung in einer anderen Sprache. Stattdessen wird der lateinische Begriff entlehnt, oder es steht eine Auswahl an deutschen Äquivalenten zur Verfügung, aus welchen die Schüler*innen entsprechend des Kontextes das am besten passende auswählen (ähnlich wie bei *religio* aus der ersten Gruppe). Da es im Deutschen kein Wort gibt, das das lateinische Konzept vollständig wiedergibt, ist hier zum einen das Explizieren des antiken römischen Konzepts für das lateinische Sprach- und Textverständnis notwendig. Zum anderen kann durch einen Sprachvergleich mit dem Deutschen oder auch den Herkunftssprachen die Vielfalt der menschlichen Weltdeutungen und Daseinsformen deutlich werden: Wie unterschiedlich kann das Verständnis von „Macht“ oder „Herrschaft“ in verschiedenen Sprachen ausfallen? Welchen Einfluss gestehen andere Kulturen den Göttern bzw. Göttinnen auf das Tagesgeschehen zu? Inwiefern unterscheidet sich die *salutatio* von einem einfachen Begrüßungsritual und kennen die Schüler*innen nichtdeutscher Herkunft in ihrer Herkunftssprache vergleichbare Phänomene? Welche Rolle spielen jeweils der historische Kontext und die Gesellschaftsform? Hier kann der Einbezug anderer Sprachen zu einem vielfältigeren Bild und dem differenzierteren Verständnis eines kulturellen Phänomens beitragen.

Da die Unterschiedlichkeit bzw. die Ähnlichkeit von Konzepten relative Kategorien sind, ist die Grenze zwischen der zweiten und dritten Kategorie von Hotwords jedoch als fließend zu betrachten: Auch ähnliche kulturelle Konzepte werden aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Kontexte nie ganz identisch sein, und auch zunächst ganz fremde antike Kontexte können bei genauerer Betrachtung Vergleichspunkte zu heute bzw. zu anderen Kulturen anbieten – auch Hotwords befinden sich stets in dem spezifischen Spannungsverhältnis von „fremd“ und „vertraut“. Nicht immer kann abschließend geklärt werden, wann ein Phänomen noch ähnlich und wann es bereits fremd ist. Entscheidend ist daher jeweils, welcher Bedeutungsaspekt im Unterricht besonders fokussiert wird.

Nach Heringer (2008, S. 179) sind alle Hotwords durch ihren kulturspezifischen, erklärungswürdigen Anteil gekennzeichnet und unterscheiden sich aufgrund dieses Merkmals von anderen Begriffen im Wortschatz. Aufgrund der historischen Distanz der antiken Kultur muss bei vielen kulturell geprägten lateinischen Lexemen ein den Schüler*innen fremder Bedeutungsanteil vermutet werden. Das betrifft auch konkrete Begriffe und vermeintlich eindeutige Äquivalente wie lat. *panis* – dt. „Brot“/engl. „bread“ oder lat. *arbor* – dt. „Baum“/engl. „tree“: Auch die antike Herstellung von Brot und die Vorstellung von Bäumen beseelenden Nymphen bergen für Schüler*innen eine größere Fremdheitserfahrung als die neusprachlichen Äquivalente, die auch für das Textverständnis relevant sein können.¹¹ Dies macht allerdings eine Eingrenzung der lateinischen Hotwords schwierig, sodass diese je nach Lernkontext und Lernziel identifiziert und definiert werden müssen. Entsprechend der obigen Systematisierung ist dabei das entscheidende Kriterium, dass Hotwords dazu beitragen, die Grenzen von „fremd“ und „vertraut“ ein Stück weit zu überschreiten, anstatt bei vermeintlichen Parallelen zwischen der antiken und der gegenwärtigen Kultur oder vermeintlich unüberbrückbaren kulturellen Gegensätzen stehen zu bleiben. Nur so kann das Spannungsverhältnis des „nächsten Fremden“ für das kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Lernen ausgenutzt werden.

4 Lateinische Hotwords und ihre Potenziale für kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen – ein erster Modellentwurf

Eine Thematisierung lateinischer Hotwords im lateinischen Lehrbuchunterricht ermöglicht es, kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen auch schon im Anfangsunterricht funktional an die Spracharbeit anzubinden.

Zum einen kann im Sinne des kulturellen Lernens von Claus Altmayer (vgl. 2006, S. 52) durch das Explizieren der spezifisch römischen kulturellen Deutungsmuster hinter den Hotwords jenes kulturelle Hintergrundwissen vermittelt werden, das für das Verständnis lateinischer (Original-)Texte nötig ist. Wortbedeutungen spielen für gelingendes Textverstehen eine zentrale Rolle (vgl. Kuhlmann, 2015b, S. 153; siehe ferner Kußmaul, 2015, S. 11), weshalb nicht von Wort zu Wort übersetzt wird, sondern von Konzept zu Konzept (vgl. Nida, 2012, S. 144). Daher können gerade Hotwords Stolpersteine beim Dekodieren darstellen, vor allem wenn ihre scheinbar naheliegendsten deutschen Übersetzungen den Textsinn verstellen können (so z.B. ggf. bei der Wiedergabe von *familia* mit „Familie“ oder von *religio* mit „Religion“). Schüler*innen können lateinische Hotwords, die im Vokabelverzeichnis häufig über eine ganze Bandbreite unterschiedlicher deutscher Äquivalente verfügen (vgl. z.B. die Bedeutungsangaben zu *virtus* oder *religio*), allerdings nur dann kontextgerecht verstehen, wenn sie die spezifisch römischen kulturellen Deutungsmuster hinter dem Begriff gelernt haben.

Dabei spielen Sprachreflexion und Sprachbewusstheit eine zentrale Rolle (vgl. Heringer, 2008, S. 186). Im hermeneutischen Prozess des Textverstehens, im Aushandlungsprozess der verschiedenen Bedeutungsfacetten des lateinischen und deutschen oder herkunftssprachlichen Wortes und im Finden einer geeigneten Übersetzung sind die Schüler*innen gezwungen, sich die Konzepte hinter den Hotwords in verschiedenen Sprachen bewusst zu machen und über ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede nachzudenken. Dabei kommt es außerdem zu einer Ausdifferenzierung und Erweiterung der

¹¹ Aus diesem Grunde wurde auch die Kategorie der ähnlichen sprachlichen Realisation bei ähnlichem kulturellem Konzept nicht mit in die Übersicht aufgenommen. Grundlegend ist hier die Hypothese, dass die kulturellen Kontexte, die die Konzepte hinter dem lateinischen Begriff und seinen neusprachlichen Äquivalenten prägen, aufgrund der historischen Distanz so unterschiedlich ausfallen, dass eine Thematisierung ähnlicher Konzepte und ähnlicher sprachlicher Realisierung ohne die Kontrastierung mit etwas „Fremdem“ das besondere Spannungsverhältnis zwischen Identität und Alterität von Antike und Gegenwart nicht deutlich werden lässt.

abgespeicherten Konzepte (vgl. Altmayer, 2006, S. 55). Zum einen machen sie sich im Konzeptvergleich ihre eigenen Konzepte häufig erst bewusst und lernen, diese zu explizieren. Zum anderen lernen sie durch die Begegnung mit fremdkulturellen Konzepten neue Bedeutungsfacetten zu einem Begriff kennen und speichern ihn in ihrem mentalen Lexikon ab (vgl. Heringer, 2008, S. 186). So begreifen sie beispielsweise, dass „Familie“ nicht nur auf Verwandtschaftsverhältnissen oder auf emotionalen Zugehörigkeitsgefühlen beruhen kann, sondern auch eine gesellschaftlich relevante Organisationseinheit darstellen kann. Je umfangreicher aber das Konzept eines Begriffs ist, auf das man im Verstehensprozess zugreifen kann, desto besser ausgestattet ist man in späteren (interkulturellen) Kommunikationssituationen. Die Thematisierung von lateinischen Hotwords befindet sich hier also auf der Schnittstelle zwischen Sprach- und Kulturkompetenz. Sie spielt eine wichtige Rolle bei der Sicherung des Text- und Sprachverständnisses sowie bei der Sprachreflexion, und sie dient dem Explizieren und der Ausdifferenzierung eigenkultureller Konzepte durch die Begegnung mit neuen Bedeutungsfacetten.

Bei Hotwords, deren kulturelle Deutungsmuster auf die Schüler*innen irritierend wirken, schließen sich direkt hieran interkulturelle Lernprozesse an. Der didaktische Fokus wird auf den Auseinandersetzungsprozess, das Einordnen und Verstehen des fremden Konzepts sowie die kritische Stellungnahme gelenkt (vgl. auch Altmayer, 2004, S. 71; 2006, S. 55; Freund, 2017):¹² Was hat es damit auf sich, dass der Familienvater in der Antike über die *patria potestas* verfügte, mit der er über seine *familia* Recht spricht und die alle anderen Familienmitglieder ihm unterordnete? Beeinträchtigte dabei nicht die Vaterliebe die Objektivität der väterlichen Gerichtsbarkeit? Welchen Vorteil bot dieses Konzept in der römischen Antike? Inwiefern entspricht das Rollenbild eines römischen *pater familias* einem heutigen „Vater“? Wie stehen die Schüler*innen zu dem Konzept der *patria potestas*? Dieser Prozess basiert zum einen auf dem Wissen über die antiken kulturellen Deutungsmuster und zum anderen auf den je individuellen Konzepten der Schüler*innen – seien sie herkunftssprachlich geprägt oder individuell –, die zur vergleichenden Bewertung herangezogen werden und die Vielfalt kultureller Deutungsmuster hervortreten lassen.

Anhand von lateinischen Hotwords, die in heutigen europäischen Sprachen fortleben (wie z.B. lat. *familia* im Italienischen, Französischen, Rumänischen, Englischen usw.) oder sogar als Lehnwörter in Sprachen anderer Sprachfamilien weitergegeben wurden (wie z.B. *religio* über die europäischen Sprachen in Filipino „*relihiyon*“), können die Schüler*innen außerdem kulturelle Hybridisierungsprozesse nachverfolgen. Das Spannungsfeld von Alterität und Identität kann hier für eine differenzierte Betrachtung transkultureller Phänomene genutzt werden. Zwar sind die lateinischen Wörter heute Teil mehrerer Sprachen, weshalb sie nichts „eigenes“ darstellen. Dennoch haben sich diese Wörter nicht nur in ihrer sprachlichen Form an die aufnehmenden Sprachen angepasst. Schließlich wurden auch ihre Konzepte durch spezifische kulturelle Kontexte neu geprägt und weisen deshalb andere Bedeutungsnuancen auf als das lateinische Konzept. Damit stellt also jedes dieser Worte durchaus auch etwas „eigenes“ dar (vgl. auch Siepmann, 2014, S. 170f.). Ähnliche Beobachtungen lassen sich bei transkulturell wirksamen Phänomenen machen, die nicht auf einen Hybridisierungsprozess zurückgehen, sondern auf allgemeinen Grundelementen des menschlichen Daseins basieren (vgl. Hauenschild, 2010, S. 161), wie Religion oder das Zusammenleben in Familienverbänden an sich. Wie der Überblick über lateinische Hotwords in Abbildung 1 zeigt, bietet sich hier die Möglichkeit, auch die Herkunftssprachen in den Sprachvergleich miteinzubeziehen. Ein Konzeptvergleich zwischen verschiedenen Sprachen kann verblüffende Ähnlichkeiten im

¹² Heringers Ausführungen zur Hotword-Methode sind Altmayers Verständnis kulturellen Lernens zuzuordnen, enthalten aber keine Ziele interkulturellen Lernens, wie es hier verstanden wird. Heringer (2008, S. 190) selbst verstand die Hotword-Methode auch nicht als Mittel zur Vermittlung, sondern zur Vorbereitung interkultureller Kompetenz.

Bedeutungsspektrum äquivalenter Begriffe zu Tage treten lassen. Beide Vorgehensweisen lassen sich in herkömmlichen lateinidaktischen Gegenstandsbereichen verorten: in der Rezeption sowie der Thematisierung von Grundfragen menschlicher Existenz.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich nun folgendes vorläufiges Modell für kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen mit der Hotword-Methode im lateinischen Sprachunterricht:

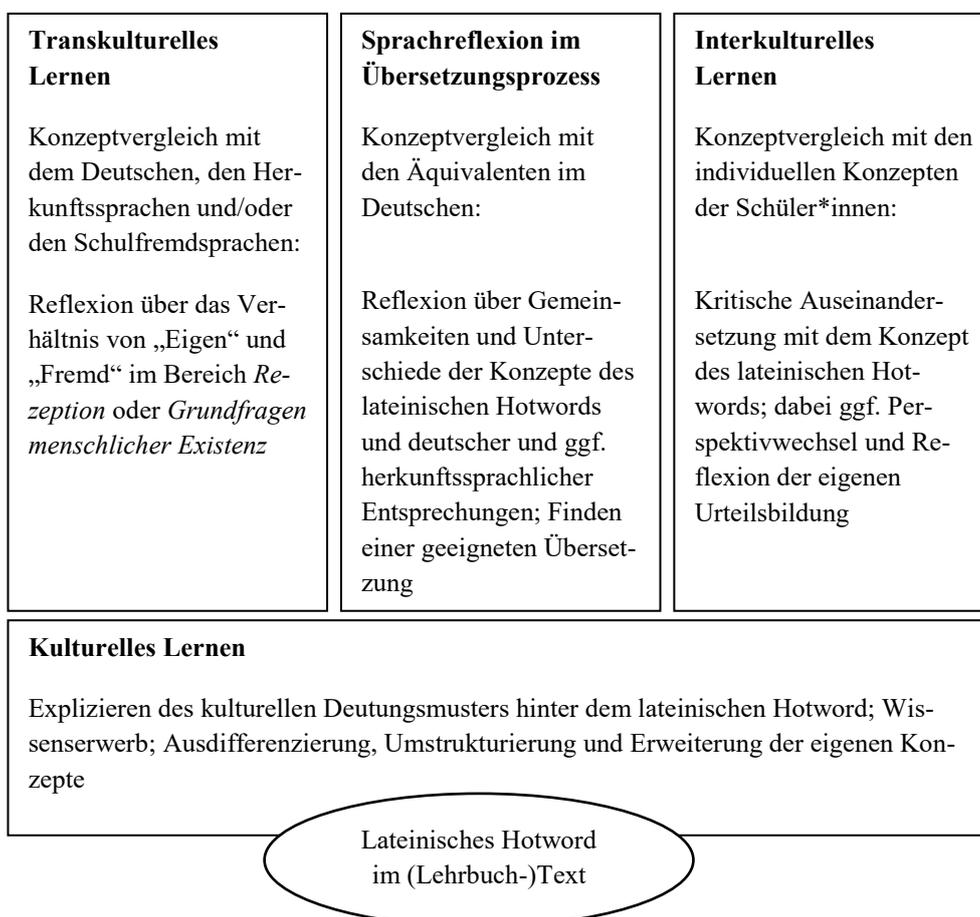


Abbildung 2: Vorläufiges Modell für kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords (eigene Darstellung)

Ausgehend vom lateinischen Hotword im Lehrbuchtext werden unterschiedliche aufeinander aufbauende bzw. ineinandergreifende Lernschritte identifiziert, die bei der Behandlung lateinischer Hotwords möglich sind. Dabei steht zunächst das Konzept des lateinischen Hotwords im Mittelpunkt, das dann – je nach Lernziel – gezielt mit den Konzepten hinter möglichen deutschen Äquivalenten, mit den individuellen Konzepten der Schüler*innen oder den Konzepten von Begriffen anderer Sprachen in Bezug gesetzt wird. Dabei ist es eine Fallentscheidung, welche dieser Ebenen sich für welches Hotword gut eignet und welches Lernziel in der Unterrichtsstunde verfolgt werden soll. Wünschenswert wäre eine Sammlung zentraler lateinischer Hotwords im Vergleich mit Herkunftssprachen, wie z.B. Türkisch, Russisch, Polnisch und Arabisch, um die Potenziale des herkunftssprachlichen Vergleiches schnell überblicken und bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen zu können.

6 Ausblick

Bei dem hier vorgestellten Modell zu kulturellem, interkulturellem und transkulturellem Lernen mit der Hotword-Methode handelt es sich um einen ersten, aus der sprachdidaktischen Theorie abgeleiteten Modellentwurf. Diesen gilt es im Weiteren durch eine Anwendung auf exemplarische Hotwords zu konkretisieren und auszudifferenzieren. Folgende Fragen sollen die Falluntersuchungen leiten: Welche Charakteristika müssen lateinische Hotwords mitbringen, damit sie sich besonders gut für kulturelles Lernen und die verschiedenen Lernwege der Sprachreflexion im Übersetzungsprozess, des interkulturellen sowie des transkulturellen Lernens eignen?¹³ Inwiefern können lateinische Hotwords zu den aus der Theorie abgeleiteten Lernzielen hinführen? In welchem Verhältnis stehen die verschiedenen Lernwege zueinander? Müssen die hierarchischen Ebenen des Modells neu überdacht werden? Eine kasuistische Untersuchung entsprechend dieser Fragen kann die Basis dafür bieten, das theoriegeleitete Modell weiter auszuarbeiten und ggf. abzuändern.

Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Repräsentation der lateinischen Hotwords in den Lehrbuchtexten: Wie müssen Hotwords platziert werden, damit sich die verschiedenen Lernprozesse kulturellen, interkulturellen und transkulturellen Lernens aus der Arbeit mit den Lehrbuchtexten ergeben können? Erste Hinweise geben hier z.B. der Lektionstext aus *Cursus* (Maier & Brenner, 2014, Kapitel 2) zum lateinischen Hotword *familia* oder aus *prima.nova* (Utz & Kammerer, 2011, Kapitel 25) zum lateinischen Hotword *religio*. In beiden Lehrbuchtexten sind die Hotwords so in den Kontext gesetzt, dass sich eine Irritation über das antike Konzept bereits beim Übersetzen einstellen kann. Im ersten Text aus *Cursus* (Maier & Brenner, 2014, S. 15) werden neben dem Familienvater, der Mutter und den Kindern auch die Sklav*innen genannt, bevor der Text zu dem Schluss kommt: *Apparet tota familia* (im Vokabelteil wird allerdings nur die deutsche Wortbedeutung „Familie“ angegeben, und an keiner Stelle leitet das Buch explizit zur Konzeptreflexion an). Im zweiten Lehrbuchtext aus Kapitel 25 in *prima.nova* (Utz & Kammerer, 2011, S. 121) wird der Begriff *religio* so kontextualisiert, dass er das spezifisch römische Verhältnis des antiken Menschen zur Gottheit nach dem Prinzip des *do ut des* repräsentiert und nicht mit dem deutschen „Religion“ übersetzt werden kann, das eine eher innerliche Verbindung des Menschen zu einem einzigen Gott beschreibt (vgl. auch Kuhlmann, 2016). An dieser Stelle sind Kenntnisse über die römische Kultur und eine Konzeptreflexion für den Übersetzungsprozess unumgänglich. Ein bewusstes Zusammenführen von kulturellem Lernen, Wortschatzarbeit und Übersetzen kann hier produktiv sein. In den Lektionstexten anderer Lehrbücher, die das Wort *religio* einführen, wie z.B. in *Adeamus!* (Berchtold, Janka & Schauer, 2016, S. 227) oder *Cursus* (Maier & Brenner, 2014, S. 181), fällt der Konzeptunterschied nicht ins Auge, und eine Übersetzung mit dem deutschen „Religion“ ist ohne weiteres möglich. Hier wird das Potenzial der Thematisierung kultureller Deutungsmuster anhand von Lehrbuchtexten verschenkt.¹⁴

Auch wenn noch zentrale Fragen zu klären sind, so scheint die Hotword-Methode ein sinnvoller Ansatz zu sein, um kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen gezielt an die Lehrbuchtexte anzubinden. Die Schüler*innen lernen schon früh, kulturelle Anteile in Sprachen zu erkennen und zwischen Begriff und Konzept zu differenzieren. Auf diese Weise kommt es zu einer engeren Verbindung von Übersetzen, Wortschatz, Sprachreflexion und kulturellem Lernen, so dass auch die deutschen Informationstexte in den Lehrbüchern gezielter in den Sprachunterricht eingebunden werden

¹³ Eine – wenn auch nicht anhand von Auswahlkriterien o.ä. begründete – Liste kulturspezifischer lateinischer Vokabeln, „Realienvokabeln“ genannt, findet sich bereits bei Bode (2008, S. 99, Anmerkung 18).

¹⁴ Diese Beispiele sind stichprobenhaft und unsystematisch ausgewählt und sind nicht repräsentativ für die allgemeine Herangehensweise und Qualität der Lehrbücher. Deshalb ermöglichen sie auch keinerlei Beurteilung des Lehrbuchs, die an dieser Stelle auch gar nicht intendiert ist.

könnten und nicht bloß als unverbundenes Additum erscheinen. Ein geschulter Blick für lateinische Hotwords scheint mir auch bei der Unterrichtsvorbereitung von Nutzen zu sein. So geht man als Lehrkraft einen Text nicht mehr nur in Hinblick auf grammatikalische Schwierigkeiten durch, sondern auch in Hinblick auf fremde kulturelle Konzepte, da sich an dieser Stelle Verständnis- und Übersetzungsschwierigkeiten ergeben und ein Kulturvergleich mit Reflexion in die Behandlung des Lehrbuchtextes eingebunden werden kann. Ergänzend wäre auch ein selbst angelegtes Hotwords-Lexikon denkbar, das die Schüler*innen sukzessive aufbauen und in dem sie auch den Konzeptvergleich mit anderen Sprachen festhalten können. Schließlich können über Hotwords an geeigneten Stellen auch herkunftssprachliche Konzepte in den Unterricht miteingebunden werden. Auf diese Weise ist es den Schüler*innen möglich, ihr gesamtes Sprach- und Kulturwissen zu aktivieren, zu thematisieren und die vorhandenen Konzepte zu erweitern. Dadurch können sich aber auch inter- und transkulturelle Lernanlässe ergeben: Konfrontiert mit dem fremden Konzept der Antike denkt man auch über seine eigenen Konzepte nach und diskutiert diese mit den Mitschüler*innen. Und an manchen Punkten wird vielleicht auch sichtbar, dass das Fremde gar nicht so fremd ist und das Eigene gar nicht so exklusiv. Die Vorstellung der Antike als des „nächsten Fremden“ ist ein vielschichtiges Konstrukt, in dem die Linien des „nah“ und „fremd“ zwischen vielen verschiedenen Sprachen und Kulturen verlaufen und ein erstaunlich verwobenes Netzwerk bilden.

Literatur und Internetquellen

- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, C. (2006). „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 35, 44–59.
- Auernheimer, G. (2016). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baecker, D. (2012). *Wozu Kultur?* Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Berchtold, V., Janka, M., & Schauer, M. (Hrsg.). (2016). *Adeamus! Texte und Übungen* (Ausgabe A). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Bergemann, L., Dönike, M., Schirrmeister, A., Toepfer, G., Walter, M., & Weitbrecht, J. (2011). Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels. In L. Bergemann, M. Dönike, A. Schirrmeister, G. Toepfer, M. Walter & J. Weitbrecht (Hrsg.), *Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels* (S. 39–56). München: Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846752616_003
- Bode, R. (2008). Kulturgeschichte, Archäologie und Bilder im Lateinunterricht. In F. Maier & K. Westphalen (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen II. Innovationen in der Praxis* (S. 72–103). Bamberg: Buchner.
- Delanoy, W. (2014). Transkulturalität als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepman (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (S. 19–35). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Deutscher, G. (2014). *Im Spiegel der Sprache: Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht*. München: dtv.
- Freund, S. (2017). Iungis auditorio. Kulturelle Vielfalt und Migration als immanente Themen des Lateinunterrichts. In S. Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Communis lingua gentibus. Interkulturalität und Lateinunterricht* (S. 3–31). Speyer: Kartoffeldruck.
- Fritsch, A. (1991). Sachkunde im Anfangsunterricht. Ein Überblick. *Der Altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch*, 34 (5), 4–22.
- Glücklich, H.-J. (2008). *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich utb.
- Grethlein, J. (2018). Die Antike, das „nächste Fremde“? *ZEIT ONLINE*. Zugriff am 01.10.2019. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/kultur/2018-01/altertum-antike-naechste-fremde-uvo-hoelscher>.
- Große, M. (2015). Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. In E.M. Fernández Amman, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 185–206). Berlin: Frank & Timme.
- Hallet, W. (2007). Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher Ansatz. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 31–48). Trier: WVT.
- Hauenschild, K. (2010). Transkulturalität – (K)ein Leitbild für die Weiterentwicklung interkultureller Bildung? In A. Datta (Hrsg.), *Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration* (S. 148–166). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Herger, H.J. (2007). *Interkulturelle Kommunikation* (2., durchges. Aufl.). Tübingen & Basel: Francke utb.
- Herger, H.J. (2008). Hotwords als Basis einer Unterrichtsmethode. In R.A. Schulz & E. Tschirner (Hrsg.), *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language* (S. 176–190). München: Iudicium.
- Hölscher, U. (1965). *Die Chance des Unbehagens. Drei Essays zur Situation der Klassischen Studien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jäger, H. (2013). Interkulturelle Kompetenz im Lateinunterricht. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, XIII (1/2), 33–54.
- Janssen, L. (2020a, im Erscheinen). Kulturelles Lernen. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zur Didaktik des Altsprachlichen Unterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto utb.
- Janssen, L. (2020b, im Erscheinen). Mit Latein kulturelle Grenzen überschreiten: Ideen für eine transkulturelle Akzentuierung der Europabildung im Lateinunterricht. In S. Freund & N. Mindt (Hrsg.), *Antike Konzepte für ein modernes Europa*. Wuppertal: Polyphem.
- Kipf, S. (2006). *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bamberg: Buchner.
- Kipf, S. (Hrsg.). (2014). *Integration durch Sprache: Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein*. Bamberg: Buchner.
- Kipf, S. (2017a). Die anderen und wir – Perspektiven interkultureller Kompetenz im Lateinunterricht. In S. Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Communis lingua gentibus. Interkulturalität und Lateinunterricht* (S. 33–50). Speyer: Kartoffeldruck.
- Kipf, S. (2017b). Lateinunterricht im gesellschaftlichen Kontext – von der Zweitsprachförderung zur Sprachbildung. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 169–183). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166-008>
- Kipf, S. (2008). Latein und Europa – Neulateinische Literatur im Lateinunterricht. In R. Kussl (Hrsg.), *Lateinische Lektüre in der Mittelstufe* (Dialog Schule-Wissenschaft – Klassische Sprachen und Literaturen, Bd. 42) (S. 155–176). Speyer: Kartoffeldruck.
- Kühn, P. (2006). *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Kühne, J. (2018). Kulturkompetenz. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 79–87). Berlin: Cornelsen.

- Kuhlmann, P. (2015a). Lateinische Texte richtig übersetzen – (K)ein Problem? In M. Frisch (Hrsg.), *Alte Sprachen – Neuer Unterricht* (S. 11–33). Speyer: Kartoffeldruck.
- Kuhlmann, P. (2015b). Wortschatzlernen im Lateinunterricht – Didaktische Überlegungen und empirische Befunde. In M. Frisch (Hrsg.), *Alte Sprachen – Neuer Unterricht* (S. 153–184). Speyer: Kartoffeldruck.
- Kuhlmann, P. (2016). Religion im griechisch-römischen Kulturraum. *Der Altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch*, 59 (2), 2–8.
- Kuhlmann, P., Eickhoff, B., Horstmann, H., & Rühl, M. (Hrsg.). (2010). *Lateinische Literaturdidaktik*. Bamberg: Buchner.
- Kuße, H. (2012). *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kußmaul, P. (2015). *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Leonhardt, J. (2009). *Latein. Geschichte einer Weltsprache*. München: Beck.
- Lobe, M. (2018). Sachwissen. In M. Korn (Hrsg.), *Latein Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 51–60). Berlin: Cornelsen.
- Löbner, S. (2015). *Semantik. Eine Einführung*. Berlin & Boston, MA: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110350906>
- Maier, F. (1984). *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts*. Bamberg: Buchner.
- Maier, F. (1995). *Antike aktuell. Eine humanistische Mitgift für Europa*. Bamberg: Buchner.
- Maier, F. (1997). Textgrammatik und Historische Kommunikation. Überlegungen zu neuen Methoden des lateinischen Lektüreunterrichts. *Anregung*, 43, 314–328.
- Maier, F., & Brenner, B. (Hrsg.). (2014). *Cursus* (Ausgabe N). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Matz, F., Rogge, M., & Siepmann, P. (2014). Einleitung. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (S. 7–18). Frankfurt a.M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04068-5>
- Müller, V., & Janka, M. (2017). Kulturkunde. In M. Janka (Hrsg.), *Lateindidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 55–61). Berlin: Cornelsen.
- Munding, H. (1985). *Antike Texte – aktuelle Probleme*. Bamberg: Buchner.
- Nickel, J. (2019). Interkulturelles Lernen im altsprachlichen Unterricht – Ein literaturdidaktischer Blick auf „Interkulturelle Kompetenz“. In S. Freund & L. Janssen (Hrsg.), *Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung* (S. 231–250). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nida, E. (2012). Principles of Correspondence. In L. Venuti (Hrsg.), *The Translation Studies Reader* (S. 141–155). London & New York: Routledge.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schauer, M. (2020). Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: Vom Modell zum Diskurs. *Der Altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch*, 63 (1), 49–52.
- Siepmann, P. (2014). Transnational Cultural Studies im Englischunterricht der Sekundarstufe II. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (S. 167–178). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Trabant, J. (2006). *Europäisches Sprachdenken*. München: Beck.
- Utz, C., & Kammerer, A. (Hrsg.). (2011). *prima.nova. Textband*. Bamberg: Buchner.

- Welsch, W. (1994). Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. *Via Regia – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation*, (20). Zugriff am 15.09.2019. Verfügbar unter: https://www.via-regia.org/bibliothek/hefte/nr20_00.php.
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (S. 25–40). Bielefeld: transcript.
- Welsch, W. (2017). *Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgaben*. Wien: new academic press.
- Wirbelauer, E. (Hrsg.). (2004). *Antike*. München: Oldenbourg.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Janssen, L. (2020). Wenn *familia* nicht *Familie* bedeutet. Kulturelles, interkulturelles und transkulturelles Lernen anhand lateinischer Hotwords. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), 88–104. <https://doi.org/10.4119/pflb-3498>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>